

Tulodziecki, Gerhard

## **Pädagogische Grundlagen der Medienverwendung im Unterricht**

Maas, Georg [Hrsg.]: *Musiklernen und Neue (Unterrichts-)Technologien*. Essen : Die Blaue Eule 1995, S. 19-40. - (Musikpädagogische Forschung; 16)



Quellenangabe/ Reference:

Tulodziecki, Gerhard: Pädagogische Grundlagen der Medienverwendung im Unterricht - In: Maas, Georg [Hrsg.]: *Musiklernen und Neue (Unterrichts-)Technologien*. Essen : Die Blaue Eule 1995, S. 19-40 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-103105 - DOI: 10.25656/01:10310

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-103105>

<https://doi.org/10.25656/01:10310>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert





# Musikpädagogische Forschung

**Themenstellung:** Immer wieder mußte der Musikunterricht Entscheidungen treffen, welche neuen technischen Entwicklungen einzubeziehen, welche auszuschließen seien. Ging es in der ersten Jahrhunderthälfte beispielsweise um die unterrichtliche Nutzung von Schallplatte und Schulfunk, so ist heute über Verwendungsmöglichkeiten von Computern, digitalen Klangerzeugungs- und Speichermedien nachzudenken. Die Fachdiskussion verläuft dabei durchaus kontrovers, und es kann keinesfalls das Ziel sein, einer falschverstandenen Harmonisierung das Wort zu reden. Stattdessen ist eine sachbezogene Diskussion einzufordern, die von den Beiträgern aus unterschiedlichen Perspektiven geführt wird.

Der Band enthält sowohl die Vorträge zur Tagungsthematik, die auf der Jahrestagung des AMPF im Liboriarum Paderborn vom 7. bis 9. Oktober 1994 diskutiert wurden, als auch die ebenfalls im Rahmen der Tagung vorgestellten freien Forschungsbeiträge.

**Der Herausgeber:** Georg Maas, geb. 1958; Studium Schulmusik und Erziehungswissenschaft an der Staatlichen Hochschule für Musik Detmold, Germanistik an der Universität Paderborn; Promotion in Erziehungswissenschaft 1988, Habilitation in Musikpädagogik 1994, Lehrtätigkeit seit 1984 (Ang., Assistent, Oberassistent) an der Universität Paderborn, Unterricht an allgemeinbildenden Schulen; seit 1995 Universitätsprofessor für Musikpädagogik/Musikdidaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Georg Maas  
(Hrsg.)

## Musiklernen und Neue (Unterrichts-) Technologien



## **Inhalt**

<b>Nachrufe</b>	
Zum Tod von Helmut Segler	7
Zum Tod von Helmut Schaffrath	9
<b>Vorwort</b>	11
<b>Programm der AMPF-Tagung Paderborn 1994</b>	15
<b>Gastvortrag</b>	
<i>Gerhard Tulodziecki</i>	
Pädagogische Grundlagen der Medienverwendung im Unterricht	19
<b>Beiträge zur Tagungsthematik</b>	
<i>Niels Knolle</i>	
„... bis wir die Chips in unser Gehirn integrieren und fernsteuerbar sind ...“ – Zur Ideologiekritik der Neuen Technologien in Schule und Gesellschaft und ihre Konsequenzen für die Musikpädagogik	41
<i>Wolfgang Martin Stroh</i>	
Musikpädagogische Maßnahmen gegen den Fetischcharakter des Computers	60
<i>Norbert Schläbitz</i>	
Diskret und Vertraulich	
Kommunikation mit Neuer Musiktechnologie	69
<i>Georg Maas</i>	
Neue Technologien im Musikunterricht	
Eine Erhebung zum Stand der Verbreitung und zur Innovationsbereitschaft von MusiklehrerInnen	96

<i>Heiner Gembris</i> Musikpräferenzen, Generationswandel und Medienalltag	124
<b>Zur Diskussion</b>	
<i>Rudolf-Dieter Kraemer</i> Dimensionen und Funktionen musikpädagogischen Wissens	146
<b>Freie Forschungsbeiträge</b>	
<i>Romald Fischer</i> Zum instrumentalen Anfangsunterricht bei Kindern	173
<i>Erika Funk-Hennigs</i> Musikkultur auf dem Weg nach rechts? – Über den Zusammenhang von Politischer Kultur und Musikkultur in der Bundesrepublik der 90er Jahre	183
<i>Ludger Kowal-Summek</i> Zentrale Fehlhörigkeit – Ein Thema der Musikpädagogik	202
<i>Goswin Stübe</i> Die Analyse narrativer Interviews als Instrument einer praxisrelevanten musikpädagogischen Forschung	216
<i>Roselore Wiesenthal</i> Wahrnehmen – Verstehen – Wiedergeben Anmerkungen zu drei Notenschriften für blinde und sehende Kinder	225
<b>Kleines Glossar</b>	255



## **Pädagogische Grundlagen der Medienverwendung im Unterricht**

Die Entwicklungen im Bereich technischer Medien – vom Buch über Film, Radio und Fernsehen bis zum Computer – führten in der Pädagogik stets zu dem Versuch, diese auch im Bildungswesen zu nutzen. Häufig waren damit erhebliche Hoffnungen im Hinblick auf eine Verbesserung der Bildungsmöglichkeiten generell und der Lehr- bzw. Lernprozesse speziell verknüpft. Allerdings gab es bei der Verwendung technischer Medien für Bildungszwecke immer auch warnende Stimmen, die einen Verlust an unmittelbaren Erfahrungen sowie ein Zurückdrängen der personalen Vermittlung und Interaktion befürchteten. Auch heute erleben wir – im Zusammenhang mit dem Versuch, die neuen Informations- und Kommunikationstechniken für das Lehren und Lernen zu nutzen – unterschiedliche Bewertungen: Euphorische Einschätzungen mischen sich mit eher skeptischen Stellungnahmen (vgl. z.B. Revolution des Lernens 1994; von Hentig 1993, S. 26 ff.).

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung und Diskussion möchte ich mit meinem Beitrag auf grundsätzliche Fragen der Medienverwendung im Unterricht aufmerksam machen. Diese Fragen beziehen sich auf das Verhältnis

- ◆ von Vorstellungsbildung und Medien,
- ◆ von Lehr- und Lernprozessen und Medien,
- ◆ von Erziehung und Medien.

Die Bearbeitung dieser Fragen soll eine differenzierte Einschätzung der Verwendung herkömmlicher und neuer Medien im Unterricht ermöglichen.

### **1. Vorstellungsbildung und Medien**

Kinder, Jugendliche und Erwachsene lernen im Laufe ihres Lebens verschiedene Sachverhalte bzw. Inhalte kennen. Die Sachverhalte bzw. Inhalte können ihnen in unterschiedlicher Form begegnen. Dies soll im folgen-

den am Beispiel des Sachverhalts bzw. Begriffs „Orchester“ verdeutlicht werden. Ein Kind kann ein Orchester z.B. dadurch kennenlernen, daß es selbst in einem Schulorchester mitwirkt oder mit seinen Eltern in ein Orchester-Konzert geht. Eine andere Möglichkeit besteht darin, daß ein Jugendlicher ein Museum zur Instrumentenkunde besucht und dort dreidimensionale Modelle zur Besetzung von Orchestern in verschiedenen Zeiten betrachtet. Eine dritte Form der Aneignung von Vorstellungen zum Sachverhalt „Orchester“ liegt vor, wenn eine Lehrperson verschiedene Diapositive mit Realaufnahmen oder schematischen Darstellungen von verschiedenen Orchestern präsentiert. Schließlich ist es auch möglich, den Begriff „Orchester“ rein verbal, d.h. ohne bildhafte Unterstützung, einzuführen.

In Anlehnung an dieses Beispiel lassen sich folgende Formen der Vermittlung von Vorstellungen zu einem bestimmten Sachverhalt bzw. Inhalt unterscheiden:

- ◆ *reale Form*, diese ist z.B. beim Handeln oder bei Beobachtungen in der Wirklichkeit, bei der personalen Begegnung mit Menschen oder beim realen Umgang mit Sachen gegeben,
- ◆ *modellhafte Form*, diese liegt z.B. beim Umgang mit Modellen oder beim simulierten Handeln im Rollenspiel und entsprechenden Beobachtungen vor,
- ◆ *abbildhafte Form*, diese entspricht z.B. der Information mit Hilfe realgetreuer oder schematischer Darstellungen,
- ◆ *symbolische Form*, diese besteht z.B. in der Information durch schriftliche oder mündliche verbale Darstellungen.

In allgemeinsten Bedeutung kann man ein „Medium“ als die Form bezeichnen, in der sich ein Inhalt oder Sachverhalt einem Menschen darstellt bzw. in der er präsentiert wird. Der Begriff „Medium“ beschreibt in diesem Sinne ein funktionales Element in der Interaktion des Menschen mit seiner Umwelt.

Geht man von einem solch weiten Medienbegriff aus, so hat jede Interaktion und Kommunikation – d.h. auch jeder unterrichtliche und erzieherische Vorgang – eine mediale Komponente. Diese ist mitentscheidend für die inhaltlichen Vorstellungen, die Kinder und Jugendliche von den jeweiligen Sachverhalten bzw. von der Wirklichkeit überhaupt entwickeln. So wird ein Kind, das selbst in einem Schulorchester spielt oder mit seinen

Eltern Orchester-Konzerte besucht hat, andere Vorstellungen mit dem Begriff „Orchester“ verbinden als ein Kind, das den Begriff (nur) durch Erläuterungen einer Lehrperson kennengelernt hat.

Im Hinblick auf den Unterricht ist zu bedenken, daß bereits die modellhafte Form der Präsentation eines Inhalts eine Reduktion im Vergleich zur Wirklichkeit bedeutet. Gleiches gilt für abbildhafte und erst recht für rein verbale bzw. symbolische Darstellungen. Aus lerntheoretischer Sicht ist es deshalb wünschenswert, daß Vorstellungen über die Wirklichkeit aus der Beobachtung oder aus dem konkreten Handeln in der Realität erwachsen. Bei nur modellhaften, abbildhaften oder symbolischen Darstellungen besteht immer die Gefahr, daß sich unangemessene bzw. irreführende Vorstellungen über die Wirklichkeit ausbilden (vgl. Bruner & Olson 1975, S. 197 ff.; Tulodziecki 1992, S. 75 ff.). Beispielsweise können Kinder, die noch nie eine Orgel in der Realität, sondern nur auf Bildern ohne Vergleichsgegenstände gesehen haben, keine angemessene Vorstellung über deren Größe entwickeln.

Diese Überlegungen besagen allerdings nicht, daß Unterricht *immer* mit Beobachtungen oder konkretem Handeln in der Realität beginnen müßte. Dort, wo aufgrund des bisherigen Lebens- und Bildungsweges bereits unmittelbare Erfahrungen zu einem Wirklichkeitsbereich vorliegen, kann selbstverständlich auf diese zurückgegriffen und mit modellhaften, abbildhaften oder symbolischen Darstellungsformen angemessen gelernt werden. Wenn Kinder z.B. bei Stadt- oder Heimatfesten reale Blasinstrumente kennengelernt haben, kann die Lehrperson davon ausgehen, daß entsprechende Bilder oder verbale Beschreibungen mit realitätsgerechten Vorstellungen verknüpft werden.

Unter Umständen bietet es sich im Unterricht auch an, einen Wirklichkeitsbereich (zunächst) über abbildhafte Darstellungen, etwa in Form von Schemaskizzen, zu erschließen, weil Strukturen so besser sichtbar gemacht werden können. Beispielsweise kann es durchaus sinnvoll sein, vor dem Besuch eines Orchesterkonzertes die Orchesterbesetzung anhand einer schematischen Skizze zu erläutern. In der Regel sollte allerdings mit anschließenden Erkundungen der Bezug zur Realität hergestellt werden.

Darüber hinaus ist zu bedenken, daß ein großer Teil unserer Vorstellungen ohnehin auf modellhaften, abbildhaften oder symbolischen Formen der Er-



fahrung beruht – sei es, weil unmittelbare Erfahrungen nicht möglich oder prinzipiell zwar möglich, aber aus verschiedenen Gründen nicht realisierbar sind, sei es, weil bestimmte Begriffe kein mit den Sinnen unmittelbar erfahrbares Korrelat haben (vgl. Boeckmann 1987).

Angesichts des zunehmenden Anteils mittelbarer Erfahrungen an den Gesamterfahrungen gewinnt der obige lerntheoretische Hinweis eine besondere Bedeutung: Inhaltliche Vorstellungen sollten – wenn dies realisierbar bzw. möglich ist – auf unmittelbare Erfahrungen bezogen werden.

Zur weiteren Klärung sind noch zwei Hinweise wichtig:

- ◆ Die verschiedenen Erfahrungs- bzw. Darstellungsformen können kombiniert auftreten. So wird z.B. eine Lehrperson, die den Begriff „Orchester“ mit Hilfe einer Diareihe einführen will, die Diareihe kommentieren und auf diese Weise die abbildhafte und die verbale Darstellungsform miteinander verbinden.
- ◆ Welche Erfahrungs- bzw. Darstellungsform vorliegt, bestimmt sich erst durch den inhaltlichen Gegenstand, auf den sich das Interesse richtet. Wird der Sachverhalt „Orchester“ beispielsweise von einer Lehrperson verbal beschrieben, so liegt in bezug auf diesen Gegenstand eine symbolische Präsentation vor. Würde eine entsprechende Unterrichtsstunde jedoch von Studentinnen und Studenten besucht, die Beobachtungen zur Lehrersprache durchführen wollen, so würden die verbalen Äußerungen zu einer realen Präsentation im Hinblick auf den Inhalt „Lehrersprache“.

Mit den bisherigen Überlegungen habe ich eine bestimmte, und zwar eine sehr weite Auffassung des Medienbegriffs eingeführt. Es gibt allerdings auch andere bzw. engere Auffassungen des Begriffs „*Medium*“.

Insgesamt wird der Begriff „*Medium*“ in der Literatur sehr unterschiedlich verwendet. Das Begriffsverständnis reicht von der oben angeführten weiten bis zu einer engen Auffassung, bei der nur dann von Medien gesprochen wird, wenn Informationen mit Hilfe technischer Geräte gespeichert, übertragen oder verarbeitet und in abbildhafter oder symbolischer Darstellung wiedergegeben werden. Beispiele für Medien in diesem engeren Sinne sind Arbeitsblätter, Overhead- und Diaprojektion, Film, Video und Fernsehen, Schallplatte, Tonband und Hörfunk, Bildplatte, Computer und Multimedia (vgl. Hagemann & Tulodziecki 1978, S. 18 ff.).

Ein solch engerer – als technisch zu bezeichnender – Medienbegriff umfaßt sowohl die technischen Geräte bzw. Einrichtungen zur Speicherung oder Übertragung von Informationen als auch die dazugehörigen audiovisuellen Materialien und deren Inhalte bzw. die Soft- oder Teachware sowie deren funktionales Zusammenwirken im Vorgang der Kommunikation. In diesem Sinne ist auch der Begriff des technischen Mediums ein Funktionsbegriff, wenn er im Vergleich zum weiten Medienbegriff auch auf technisch unterstützte Kommunikationsvorgänge eingeschränkt wird.

Aus unterrichtlicher und erzieherischer Sicht bietet es sich an, zunächst von einem umfassenden Medienbegriff auszugehen. Damit wird sichergestellt, daß ein für pädagogische Interaktion und Kommunikation bedeutsamer Aspekt generell im Blick bleibt: die Form, in der Informationen bzw. Inhalte vermittelt werden. Auf der Basis eines solchen weiten Medienbegriffs können dann spezielle Medien durch geeignete Adjektive oder Begriffsverbindungen gekennzeichnet werden. So lassen sich die obigen – unter einem engeren Medienbegriff angeführten – Medien als *technische Medien* bezeichnen.

In der pädagogischen Diskussion kommt den *technischen* Medien eine besondere Bedeutung zu: einerseits weil man sich von ihnen besondere unterrichtliche Möglichkeiten verspricht, andererseits weil sie im außerschulischen Leben der Kinder und Jugendlichen und in unserer Gesellschaft eine immer größere Bedeutung erlangt haben. Erst mit Bezug auf technische Medien spricht man in der Pädagogik von Mediendidaktik und Medienerziehung. In Übereinstimmung mit dieser Entwicklung werde ich mich in den folgenden Ausführungen auf technische Medien beziehen und dabei – zur sprachlichen Vereinfachung – den Begriff Medien im Sinne *technischer* Medien benutzen.

## **2. Lehr-Lernprozesse und Medien**

Verantwortungsbewußte Medienverwendung setzt ein Nachdenken über Lehr- und Lernprozesse voraus. Entsprechende Überlegungen sollen zunächst kurz skizziert werden, ehe ich der Frage der Medienverwendung weiter nachgehe.

## 2.1 Grundsätzliche Überlegungen zu Lehr- und Lernprozessen

Im folgenden beziehe ich mich auf Überlegungen, die in meiner Veröffentlichung „Unterricht mit Jugendlichen. Eine handlungsorientierte Didaktik mit Unterrichtsbeispielen“ ausführlich dargestellt sind (vgl. Tulodziecki 1994, S. 42 ff.). Dortige Überlegungen lassen sich skizzenhaft – wie folgt – zusammenfassen:

- (1) Ausgehend von den Bestimmungen des Grundgesetzes und Zielüberlegungen in der Didaktik, kann die Befähigung und Bereitschaft zu einem *sachgerechten, selbstbestimmten und kreativen Handeln in sozialer Verantwortung* als allgemeines Ziel für Lern- und Erziehungsprozesse in der Schule gelten.
- (2) Diese Zielvorstellung erfordert eine Klärung von Bedingungen des Handelns. Solche Bedingungen lassen sich am Beispiel des folgenden Konfliktfalls aufzeigen:

Ein Jugendlicher, der häufiger rechtsradikale Rockmusik gehört hat, ringt seinen Eltern eine neue Stereoanlage mit dem Versprechen ab, diese nicht für das Abspielen solcher Rockmusik zu mißbrauchen. Wie wird er handeln, wenn er – in Abwesenheit seiner Eltern – von Freunden bedrängt wird, die neuesten rechtsradikalen Songs mit ihnen auf seiner Stereoanlage anzuhören?

Zunächst kann man feststellen, daß der Jugendliche durch die Wechselbeziehung zwischen der situativen Herausforderung durch die Freunde und seinem Bedürfnis nach Zugehörigkeit zur Freundesgruppe in einen Spannungszustand gerät, der eine Entscheidung verlangt. Auf der Basis seiner bisherigen Erfahrungen in vergleichbaren Situationen und seiner Kenntnisse zur rechtsradikalen Rockmusik sowie seinem Entwicklungsstand in intellektueller und sozial-moralischer Hinsicht wird der Jugendliche überlegen, ob er dem Drängen der Freunde nachgibt oder nicht. Die Erfahrungen und Kenntnisse sind bedeutsam für die Frage, welche Handlungsmöglichkeiten und -folgen überhaupt ins Bewußtsein gelangen; der intellektuelle Entwicklungsstand ist wichtig dafür, wieviele Handlungsmöglichkeiten gedanklich verarbeitet werden können; die sozial-moralische Urteilsfähigkeit entscheidet darüber, an welchen Kriterien sich der Jugendliche orientiert. Solche Kriterien können sein: Vermeidung von Schwierigkeiten und Sichern des eigenen Vorteils,



Orientierung an Bezugspersonen oder gesellschaftlichen Regeln, Orientierung an verallgemeinerbaren Prinzipien. Die Überlegungen werden letztlich zu einer bestimmten Entscheidung führen, die dann realisiert wird und in ihren Konsequenzen zu verarbeiten ist (vgl. Tulodziecki 1992, S. 46 ff.).

Mit diesen Überlegungen sind vier wichtige Bedingungen für das Handeln benannt: *die Situation, die Bedürfnislage, der Kenntnis- bzw. Erfahrungsstand und das Entwicklungsniveau*. Sie müssen beachtet werden, wenn das Ziel eines sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozialverantwortlichen Handelns erreicht werden soll.

- (3) Auf der Grundlage der beschriebenen Zielvorstellung und ihrer Bedingungen gehe ich von der *Handlungsorientierung* als übergreifendem Prinzip für den Unterricht aus. Handlungsorientierung meint zum einen, daß die Lernprozesse selbst handelnd im Sinne physischer und/oder psychischer Aktivitäten gestaltet werden sollen, und zum anderen, daß es durch die Lernprozesse zur Weiterentwicklung von Disposition für zukünftiges Handeln kommen soll. Das Prinzip der Handlungsorientierung ist – gemäß den obigen Überlegungen zum Handeln – mit den Prinzipien der Bedürfnis-, Situations-, Erfahrungs- und Entwicklungsorientierung verknüpft:

- ◆ *Bedürfnisorientierung* bedeutet zunächst, daß die Bedürfnisse von Jugendlichen als Ausgangspunkte des Handelns ernstgenommen werden, und darüber hinaus, daß die Kinder und Jugendlichen die Gelegenheit erhalten sollen, ihre Bedürfnisse in die unterrichtlichen Prozesse einzubringen.
- ◆ *Situationsorientierung* besagt sowohl, daß die Aufgaben, die als Ausgangspunkte für Lernprozesse gewählt werden, Bezüge zur Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen aufweisen sollen, als auch, daß das neu zu Lernende mit der gegenwärtigen oder zukünftigen Lebenssituation im Zusammenhang stehen soll.
- ◆ *Erfahrungsorientierung* verweist zum einen auf die Forderung, daß die Lernenden ihre bisherigen Erfahrungen als Anknüpfungspunkte für Lernprozesse einbringen können, und zum anderen auf den Grundsatz, daß im Lernprozeß neue Erfahrungen unmittelbarer oder mittelbarer Art möglich sein sollen.

- ◆ *Entwicklungsorientierung* entspricht zunächst dem Gedanken, daß Aufgaben als Anregung für Lernprozesse entwicklungsgemäß zu stellen sind, und darüber hinaus dem Anspruch, daß die angeregten Lernprozesse entwicklungsfördernd wirken sollen.
- (4) Unterricht soll von einer – für die Lernenden bedeutsamen Aufgabe ausgehen. Solche Aufgaben können Probleme, Entscheidungsfälle, Gestaltungs- und Beurteilungsaufgaben sein (vgl. Tulodziecki 1994, S. 77 ff.):
- ◆ Ein Problem kann zum Beispiel in der Aufgabe bestehen, für ein Musikstück zu identifizieren, welche Instrumente daran beteiligt sind.
  - ◆ Ein Entscheidungsfall ist z.B. gegeben, wenn sich Jugendliche in die Rolle des Intendanten eines Musiktheaters versetzen sollen, der den Spielplan für die kommende Saison nach künstlerischen und ökonomischen Kriterien festzulegen hat.
  - ◆ Eine Gestaltungsaufgabe liegt z.B. vor, wenn Jugendliche sich entschließen, ein eigenes Hörmagazin zu einem Thema ihrer Wahl, z.B. zum Thema Rockmusik, zu produzieren.
  - ◆ Eine Beurteilungsaufgabe besteht z.B. darin, zwei unterschiedliche Videoclips hinsichtlich ihrer künstlerischen Qualität und möglicher Wirkungen bei Jugendlichen zu vergleichen und zu bewerten.
- (5) Ausgehend von einer bedeutsamen Aufgabe soll Unterricht
- ◆ darauf gerichtet sein, vorhandene Kenntnisse oder Fertigkeiten zu einem Themengebiet zu *aktivieren* und eine Korrektur, Erweiterung, Ausdifferenzierung oder Integration von Kenntnissen und Vorstellungen zu erreichen,
  - ◆ die *aktive Auseinandersetzung* der Lernenden mit einer Aufgabe ermöglichen, indem – auf der Grundlage geeigneter Informationen – selbständig Lösungswege entwickelt und ausgeführt werden,
  - ◆ den *Vergleich* unterschiedlicher Lösungen ermöglichen sowie eine *Systematisierung* und *Anwendung* angemessener Kenntnisse und Vorgehensweisen sowie deren Weiterführung und Reflexion.
- (6) Auf der Basis obiger Überlegungen bietet sich folgende *idealtypische Strukturierung* des Unterrichts an (vgl. Tulodziecki 1994, S. 100 ff.):

- ◆ Aufgabenstellung, Sammeln und Problematisieren spontaner Lösungsvermutungen,
- ◆ Zielfestlegung und Besprechen der Bedeutsamkeit,
- ◆ Verständigung über das Vorgehen,
- ◆ Erarbeitung von Grundlagen für die Aufgabenlösung,
- ◆ Durchführung der Aufgabenlösung,
- ◆ Vergleich von Lösungen und Zusammenfassung des Gelernten,
- ◆ Einführen von Anwendungsaufgaben und deren Bearbeitung,
- ◆ Weiterführung und Reflexion des Gelernten und der Lernwege.

Eine solche idealtypische Strukturierung soll selbstverständlich keine starre Reihenfolge für Lehr- und Lernschritte vorgeben. Sie ist vielmehr als ein Grundmuster gedacht, das in Anpassung an die jeweils gegebenen Bedingungen flexibel gehandhabt werden sollte. Dabei können die Phasen je nach Lernvoraussetzungen, Zielen und Inhalten stärker von den Lernenden selbst gestaltet oder von der Lehrperson gestützt werden. Mit stärkerer Gestaltung durch die Lernenden nähert sich der Unterricht der Projektarbeit. In allen Fällen ist es – angesichts der außerschulischen Mediennutzung – besonders wichtig, vorhandene Vorstellungen der Lernenden zu beachten, aufzuarbeiten und weiterzuführen.

## 2.2 Medienverwendung in Lehr- und Lernprozessen

Die Frage, wie Unterricht durch Medien unterstützt werden kann, wird in der pädagogischen Diskussion dem Bereich der Mediendidaktik zugeordnet. Im Rahmen der Mediendidaktik sind *verschiedene Konzepte der Medienverwendung* entwickelt worden. Solche Konzepte sind (vgl. z.B. Flechsig 1976; Tulodziecki & Schöpf 1992):

- ◆ das *Lehrmittelkonzept*, bei dem Medien zur Unterstützung von Lehrhandlungen der Lehrperson dienen, z.B. ein Diapositiv oder ein Arbeitstransparent,
- ◆ das *Arbeitsmittelkonzept*, bei dem Medien zu Lernmitteln der Schülerinnen und Schüler werden, z.B. ein Arbeitsblatt oder ein Atlas,
- ◆ das *Bausteinkonzept*, bei dem die Lehrperson bestimmte Phasen oder Funktionen des Unterrichts an ein Medium abtritt, z.B. an eine Schulfernseh- oder Schulfunksendung,



- ◆ das *Systemkonzept*, bei dem der gesamte Unterricht zentral vorgeplant wird und für die verschiedenen Phasen des Unterrichts Medien bereitgestellt werden, wobei u.U. einzelne Aufgaben an die Lehrperson delegiert werden,
- ◆ das *Interaktionskonzept*, bei dem Medien bestimmte Lernphasen in interaktiver Weise anregen oder unterstützen, z.B. Lernen mit Multimedia.

Im folgenden beziehe ich mich vor allem auf das Interaktionskonzept, weil so mit Blick auf die Zukunft die am weitesten fortgeschrittenen technischen Möglichkeiten bedacht werden können, wie sie sich heute in Form von *Multimedia* entwickeln. Nach Hofstetter versteht man unter Multimedia *the use of a computer to create, process, link and access text, sound, picture, full motion and any object stored on a computer or on the network* (1993, S. 12).

Im Zusammenhang mit den neuen Entwicklungen wird häufig die Möglichkeit des individuellen Lernens im Sinne der selbstgesteuerten Auseinandersetzung mit Lerninhalten betont. Ich gehe zwar davon aus, daß dem Einzellernen in der Schule der Zukunft eine größere Bedeutung zukommen wird als heute. Allerdings sollte und wird die Entwicklung m.E. nicht dazu führen, daß Lernen vorwiegend oder gar nur noch individuell verläuft. Das wäre aus pädagogischer Sicht nicht sinnvoll, u.a. weil

- ◆ eine auf Verantwortung zielende soziale Entwicklung der personalen Begegnung und der sozialen Interaktion bedarf,
- ◆ Lern- und Arbeitsformen die Möglichkeit bieten sollen, soziale Bedürfnisse einzubringen,
- ◆ die Schule auch eine ausgleichende Funktion im Hinblick auf Vereinzelung und Individualisierung im außerschulischen Bereich hat,
- ◆ alle Kinder und Jugendlichen – unabhängig von ihrem familiären Hintergrund – das Recht auf eine Lern- und Entwicklungsförderung in einem sozialen Rahmen haben.

In diesem Sinne hat Schule eine besondere Aufgabe und Funktion als Ort sozialer Begegnung.

Vor dem Hintergrund obiger Überlegungen kann man davon ausgehen, daß Lernen und Entwicklungsförderung auch in der Schule der Zukunft im wesentlichen im sozialen Rahmen von Lerngruppen unter Anregung und

Unterstützung durch eine Lehrperson, d.h. als Unterricht, stattfinden werden. Diese Grundposition schließt keineswegs aus, sondern ein, daß Medien zur Anregung und Unterstützung von Lernprozessen verwendet und individuelle Lernphasen im Rahmen sozial eingebetteter Lernprozesse eingeplant werden. Dabei ist wichtig, daß der Unterricht der Zukunft den Forderungen im Abschnitt 2.1 entspricht.

Bei den nachstehenden Überlegungen gehe ich davon aus, daß für die Lernenden in einer **Lerngruppe Multimedia-Arbeitsplätze** zur Verfügung stehen, die in ein Netz eingebunden sind. Das bedeutet, daß in interaktiver Weise auf Filme, Einzelbilder, Tonteile, Texte und Computerprogramme zurückgegriffen werden kann. Unter dieser Bedingung lassen sich die einzelnen Phasen in einem unterrichtlichen Ablauf z.B. folgendermaßen gestalten:

(1) In der Phase der *Aufgabenstellung* können durch Rückgriff auf *Filme, Bilder, Tonteile, Texte oder Simulationsprogramme* interessante Probleme, Entscheidungsfälle, Gestaltungs- oder Beurteilungsaufgaben eingeführt werden:

- ◆ Beispielsweise könnte das Problem, in einem Musikstück die beteiligten Instrumente zu identifizieren, durch Abruf des Musikstücks mit entsprechender Aufgabenstellung eingeführt werden.
- ◆ Der Entscheidungsfall, in dem ein Intendant steht, der für sein Musiktheater den Spielplan für die kommende Saison festlegen muß, ließe sich über eine kurze Filmeinspielung den Lernenden nahebringen.
- ◆ Die Darbietung eines Hörmagazins könnte dazu dienen, die Lernenden zur Produktion eines eigenen Hörmagazins zu motivieren.
- ◆ Die Präsentation einzelner Videoclips ließe sich nutzen, um die Frage nach ihrem Vergleich und ihrer Bewertung aufzuwerfen.

Von solchen Präsentationen ausgehend, sollten dann im personal geführten *Gespräch* in der jeweiligen Lerngruppe erste Stellungnahmen gesammelt und im Hinblick auf die mit ihnen verbundenen Fragen problematisiert werden.

(2) In der Phase der *Zielfestlegung und Bedeutsamkeit* sollten die Ziele im *Gespräch* mit den Lernenden vereinbart und hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit bedacht werden.

- (3) Die Phase der *Verständigung über das Vorgehen* sollte zunächst dem personal geführten *Gespräch* in der Lerngruppe vorbehalten bleiben. Unter Umständen können das Gespräch und die Planung des Vorgehens durch geeignete *Groupware* unterstützt werden (vgl. z.B. Cyranek 1992). Der Vorgehensplan läßt sich dann – die Planungsphase abschließend – speichern, so daß sich alle Beteiligten über die Arbeitsschritte und ihre Aufgaben jederzeit wieder informieren können. Dies ist besonders bei projektorientiertem Lernen – wie etwa der Erstellung eines Hörmagazins – wichtig.
- (4) In der Phase der *Erarbeitung von Grundlagen für die Aufgabenlösung* können über den Multimedia-Arbeitsplatz Informationen abgerufen bzw. erarbeitet werden. Als *Informationsquellen* oder *Lernhilfen* lassen sich Filme, Bilder, Tonteile, Texte oder Computerprogramme verwenden:
- ◆ Für die Identifizierung von Instrumenten in einer Musikdarbietung könnte die Demonstration verschiedener Instrumente mit ihren klanglichen Eigenheiten und spieltechnischen Möglichkeiten abgerufen werden.
  - ◆ Für den Entscheidungsfall eines Musiktheater-Intendanten ließen sich Informationen zu prinzipiell in Frage kommenden Inszenierungen, zu ihren Kosten, zu ihrer künstlerischen Einschätzung und zu ihrer vermutlichen Resonanz beim Publikum erarbeiten.
  - ◆ Für den Entwurf und die Produktion eines Hörmagazins könnten Informationen und Hörbeispiele zu dem gewählten Thema sowie zu generellen Gestaltungstechniken und Gestaltungsformen von Hörmagazinen bereitgestellt werden.
  - ◆ Für die vergleichende Analyse und die Bewertung von Videoclips ließen sich mit Hilfe entsprechender Informationsquellen filmische Möglichkeiten der Abstimmung von Text, Musik und Bild sowie Kriterien für die Bewertung von Videoclips zusammenstellen. Die erarbeiteten Informationen können dann – als Grundlagen für die Aufgabenlösung – gespeichert und für alle Nutzer verfügbar gehalten werden.
- (5) In der Phase der *Aufgabenlösung* geht es um das selbständige Umdenken der erarbeiteten Informationen auf die eingangs gestellte Aufgabe. Dies kann in Einzel-, in Partner- oder in Kleingruppenarbeit geschehen.



Dabei können u.U. *Computerprogramme* oder *Präsentationshilfen* verwendet werden:

- ◆ Das hinsichtlich der beteiligten Instrumente zu analysierende Musikstück könnte jeweils in einzelnen Passagen abgerufen und bis zur jeweiligen Identifizierung wiederholt werden.
- ◆ Für die Ermittlung von vermutlichen Kosten und Einnahmen bei verschiedenen Spielplänen des Musiktheaters könnte ein Kalkulationsprogramm benutzt werden. Vielleicht steht sogar ein Simulationsprogramm zur Verfügung.
- ◆ Die selbstproduzierten und vorhandenen Beiträge für das Hörmagazin könnten u.U. mit Hilfe einer computerunterstützten Montageeinrichtung zusammengefügt werden.
- ◆ Für die Bewertung der Videoclips ließen sich durch die Lernenden am Multimedia-Arbeitsplatz detaillierte Analysen, z.B. der filmsprachlichen und musikalischen Mittel, durchführen. Gleichzeitig könnten einzelne Einstellungen als Lauf- oder Stehbild gegenseitig zugespielt und Einschätzungen dazu ausgetauscht werden.

Wichtig ist in dieser Phase, daß die Computerprogramme nur *Werkzeugfunktion* übernehmen und Präsentationen nur als *Gegenstand* der Analyse dienen, so daß die eigentlichen Aufgabenlösungen selbständig erarbeitet werden.

- (6) In der Phase des *Vergleichs und der Zusammenfassung* sollten die dokumentierten Aufgabenlösungen den anderen Mitgliedern der Lerngruppe zunächst präsentiert und dann kommentiert werden. Für den Vergleich und die Zusammenfassung ist das personal in der Lerngruppe geführte Gespräch sinnvoll und wünschenswert. Zusammenfassende Aussagen lassen sich abschließend in computergestützter Form festhalten bzw. für alle dokumentieren.
- (7) In der Phase der *Anwendung* können – ähnlich wie in der Phase der Aufgabenstellung – interessante Anwendungsaufgaben mit Hilfe von *Filmen, Bildern, Tonteilen, Texten* oder *Simulationsprogrammen*, die sich über Multimedia abrufen lassen, eingeführt werden. Die Bearbeitung der Aufgaben muß allerdings selbständig durch die Lernenden geleistet werden, wobei Computerprogramme wieder nur als Werkzeuge und Präsentationen nur als Gegenstand der Analyse dienen sollten.

Rückmeldungen zu den Aufgabenlösungen können im personal geführten *Gespräch* erfolgen.

- (8) In der Phase der *Weiterführung und Bewertung* sind zunächst im personal geführten *Gespräch* Fragen zusammenzustellen, welche die Lernenden im Zusammenhang des Themas noch interessieren. Gegebenenfalls können zu den Fragen *Informationen* über Multimedia-Arbeitsplätze abgerufen werden. Ansonsten ist die personal geführte Diskussion für weiterführende Fragen wünschenswert. Die abschließende Reflexion und Bewertung des Gelernten und des Lernweges sollten dem personal geführten *Gespräch* überlassen bleiben.

Mit diesen Hinweisen sollen verschiedene Möglichkeiten der Unterstützung von Unterricht durch Medien bzw. durch Informations- und Kommunikationstechniken aufgezeigt werden. Dabei habe ich zum Aufweis der *Möglichkeiten* besonders viele Funktionen benannt, die prinzipiell von Medien übernommen werden könnten. Das soll allerdings nicht heißen, daß alle diese Funktionen im einzelnen Lernprozeß auch von Medien übernommen werden sollten. Im konkreten Fall muß die Medienverwendung von den jeweiligen Zielen, Inhalten und Lernvoraussetzungen sowie der zur Verfügung stehenden Ausstattung abhängig gemacht werden. Dabei wird es zum Teil große Unterschiede zwischen der Medienverwendung in der Grundschule, der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II geben.

Auf der Basis obiger Überlegungen lassen sich die Möglichkeiten von Medien in Lehr- und Lernprozessen folgendermaßen zusammenfassen:

- (1) Medien können zur *Unterstützung eines lernwirksamen und entwicklungsanregenden Unterrichts* verwendet werden. Sie lassen sich dabei für vielfältige Funktionen nutzen, und zwar als
- ◆ Mittel der Präsentation von Aufgaben,
  - ◆ Informationsquelle und Lernhilfe,
  - ◆ Werkzeug oder Instrument bei Aufgabenlösungen,
  - ◆ Gegenstand von Analysen,
  - ◆ Instrument der Planung, des Austausches und der Speicherung von Ergebnissen.
- (2) Besondere *Vorzüge* der Verwendung elektronischer Medien für obige Funktionen liegen – wenn man die Entwicklung entsprechender Courseware voraussetzt – in folgenden Möglichkeiten (vgl. auch Kozma 1991):

- ◆ rascher Zugriff auf eine umfangreiche Materialauswahl in verschiedenen medialen Formen, z.B. auf Texte, Tondokumente, Grafiken, Bilder, Filme und Programme,
  - ◆ Verbindung verschiedener Zeichensysteme, z.B. Bild und Grafik,
  - ◆ situationsgerechter Abruf der Materialien, z.B. zur zusätzlichen Erläuterung,
  - ◆ schnelle Rückmeldung auf Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler, z.B. in Form von Entscheidungskonsequenzen bei Simulationen,
  - ◆ Bearbeitung und kreative Umgestaltung vorhandener Materialien, z.B. Veränderung von Bildmaterial,
  - ◆ Entlastung von Routinearbeiten, die für den Lern- oder Denkprozeß irrelevant sind, z.B. von mechanischen Rechenvorgängen,
  - ◆ Vereinfachung von Dokumentation und Austausch.
- (3) Durch die Bereitstellung von Medien können die selbständige Informationssuche und Informationsauswahl sowie die Bewertung der Informationen gefördert werden.
- (4) Mit Hilfe von Medien lassen sich Lernumgebungen entwickeln, die ein *entdeckendes und projektorientiertes* Lernen fördern. Damit kann eine stärkere Schülerorientierung des Unterrichts erreicht werden (vgl. auch van Lück 1994).
- (5) Medien können eine *sinnvolle Rhythmisierung* von Lernprozessen durch den Wechsel von Klassenunterricht, Kleingruppen-, Partner- und Einzelarbeit bzw. von sozialen und individuellen Lernphasen unterstützen.
- (6) Medien erleichtern den *Austausch* mit anderen
- ◆ Lerngruppen, z.B. Partnerklassen,
  - ◆ Personengruppen, z.B. Eltern oder Fachleuten in bestimmten Bereichen, und
  - ◆ mit anderen Institutionen, z.B. Bibliotheken.

Dies kann zu einer lernwirksamen und entwicklungsfördernden Erweiterung der Perspektiven und zu einer *Öffnung der Schule* führen.

Bei allen Vorzügen der Medienverwendung ist allerdings wichtig, daß Medien direkte Erfahrungen und personale Kommunikation nicht verdrängen. Insofern bedarf die Konzeption von Medien und ihre Verwendung

einer besonderen pädagogischen Verantwortung im Hinblick auf den Entwicklungsstand der Lernenden. Dabei sollte die Medienverwendung mit medienerzieherischen Überlegungen verbunden werden (vgl. auch Dorr 1993 und Abschnitt 3). Über diese generelle Verantwortung hinaus erfordert die Entwicklung von Multimedia-Courseware ein sorgfältiges lernprozeßorientiertes Denken (vgl. auch Bryant 1993). Völlig unangemessen wäre es, nur Materialien zusammenzustellen und dann von den Lernenden – unabhängig von ihrem intellektuellen Entwicklungsstand – zu erwarten, sie würden als „Navigatoren“ ihren optimalen Lernweg selbst finden.

Mit diesen Überlegungen wird zugleich deutlich, daß die Entwicklung von Multimedia-Courseware ein sehr aufwendiger Prozeß ist und eine sorgfältige Reflexion voraussetzt. Erfolgt eine solche Reflexion nicht, besteht die Gefahr, daß der mediale Aufwand nur der Optimierung fragwürdiger Ansätze zum Lehren dient und damit aus pädagogischer Sicht unfruchtbar bleibt (vgl. auch Schanda u. a. 1993).

### **3. Erziehung und Medien**

Mediendidaktische und medienerzieherische Fragen wurden in der medienpädagogischen Diskussion lange Zeit getrennt behandelt. Allerdings hat jede Medienverwendung im Sinne der Mediendidaktik auch medienerzieherische Bezüge. Geht man beispielsweise von der reflektierten Nutzung von Medien als einer wichtigen medienerzieherischen Zielvorstellung aus, so ist jede unterrichtliche Medienverwendung als Entscheidung für eine bewußte Mediennutzung zum Lernen aufzufassen, die hinsichtlich ihrer Vorzüge und Probleme reflektiert werden kann. Besonders offensichtlich wird die Überschneidung von Mediendidaktik und Medien-erziehung, wenn Medien im Rahmen medienerzieherischer Zielvorstellungen eingesetzt werden – etwa beim oben skizzierten Einsatz von Multimedia für die eigene Produktion eines Hörmagazins oder für die Analyse und Bewertung von Videoclips. Diese Beispiele verweisen zugleich darauf, daß mit der weiteren Perfektionierung der Technik eine kritisch-einordnende Reflexion der Medienverwendung im Sinne der Medienerzie-

hung immer wichtiger wird. Deshalb sollen im folgenden in aller Kürze Leitideen und Aufgabenbereiche der Medienerziehung skizziert werden.

### 3.1 Leitideen zur Medienerziehung

Der Frage von Leitideen für die Medienerziehung gehe ich zunächst mit einigen kurzen Anmerkungen zur Geschichte des medienerzieherischen Denkens nach (vgl. dazu auch Fröhlich 1982, S. 62 ff.; Tulodziecki 1992, S. 27 ff.):

Erste Überlegungen zur Medienerziehung entwickelten sich zum Ende des 19. Jahrhunderts mit der massenhaften Verbreitung von Schriften aller Art und am Beginn des 20. Jahrhunderts mit der Ausbreitung des Kinofilms. Sie gingen von dem Gedanken aus, daß Kinder und Jugendlichen vor möglichen Gefährdungen durch Medien geschützt werden sollten. Dies verwundert nicht, wenn man einmal ein Verzeichnis der in Deutschland gelaufenen Filme aufschlägt und für den Anfang unseres Jahrhunderts Filmtitel folgender Art findet: „Irrgarten der Leidenschaften“, „Saal der sieben Sünden“, „Schamlose Seelen“ und „Tragödie eines europäischen Rasseweibes“ (vgl. Birett 1980, S. 560). Neben dem Gedanken, Kinder vom Kinobesuch fernzuhalten, spielte allerdings auch schon zum Anfang des Jahrhunderts die Überlegung eine Rolle, geeignete Filme für Kinder und Jugendliche zu produzieren und sie an wertvolle Filme heranzuführen. *Bewahrung vor Schädlichem* und *Pflege des Wertvollen* sind damit frühe Leitideen für die Medienerziehung.

Allerdings besteht bei diesem Konzept die Gefahr, daß Kinder und Jugendliche in Unmündigkeit verbleiben. So wurde – insbesondere mit der Ausbreitung des Fernsehen in den 50er und 60er Jahren – der mündige Rezipient gefordert, der in der Lage ist, Programmangebote angemessen zu verstehen und selbständig zu beurteilen sowie einzuordnen. Dabei faßte man Medien als wichtige Instrumente der Information und Meinungsbildung, der Kunst und Kultur auf. In diesem Sinne stellt der *mündige Umgang mit Medien zur Förderung von Demokratie und Kultur* eine weitere Leitidee der Medienerziehung dar.

Bei diesem Konzept bleibt allerdings das Problem ausgeblendet, daß Medien im gesellschaftlichen Zusammenhang zur Verbreitung von Ideologien

mißbraucht werden können. Mit Bezug auf dieses Problem entwickelte sich Ende der 60er Jahre die Zielvorstellung, Kinder und Jugendliche zu befähigen, Medien und ihre gesellschaftlichen Bedingungen ideologiekritisch zu analysieren und durch alternative Medienproduktionen Öffentlichkeit für eigene Interessen und Bedürfnisse herzustellen. *Ideologiekritik* und *Produktion eigener Medien* erweitern damit das Spektrum medienerzieherischer Leitideen.

Die bisher dargestellten Leitideen basieren im wesentlichen auf Annahmen zu der Frage „Was machen die Medien mit den Menschen?“. Der sogenannte Nutzenansatz führte zu einer Umkehrung dieser Sichtweise unter der Frage „Was machen die Menschen mit den Medien?“. Auf dieser Grundlage kam in den 70er Jahren ins Bewußtsein, daß Mediennutzung als bedürfnisgesteuerte soziale Handlung aufzufassen ist. Kinder und Jugendliche wenden sich mit ihren Bedürfnissen den Medien zu und interpretieren die medialen Aussagen vor dem Hintergrund ihrer Kenntnisse, Einstellungen und sozialen Bedingungen. In gleicher Weise gilt für die Produktion eigener Medien, daß sie auf der Basis individueller und sozialer Voraussetzungen zu deuten sind. *Mediennutzung als Rezeption oder Produktion* im Sinne sozialen Handelns ist demgemäß bis heute eine weitere wichtige Leitidee der Medienerziehung.

### **3.2 Aufgabenbereiche der Medienerziehung**

Wertet man zusammenfassend das bisherige medienerzieherische Denken unter Berücksichtigung gegenwärtiger und zukünftiger Problemlagen aus, so lassen sich folgende Aufgabenbereiche der Medienerziehung nennen (vgl. auch Doelker 1992, S. 112 ff.; Tulodziecki 1992, S. 68 ff.):

#### *(1) Medieneinflüsse erkennen und aufarbeiten:*

Dieser Aufgabenbereich basiert auf der Annahme, daß Medien Einflüsse im Bereich von Gefühlen, Vorstellungen, Verhaltensorientierungen und Alltagsgeschehen haben (vgl. z.B. Lukesch 1994). Die erzeugten Gefühle können von Spaß und Freude bis zu Angst und Schrecken reichen; die vermittelten Vorstellungen sind – aus der Perspektive des Wirklichkeitsbezuges – unter Umständen eher realitätsangemessen oder eher irreführend; die

übernommenen Verhaltensorientierungen umfassen – je nach gegebenen Bedingungen – das Spektrum von prosozialen bis zu problematischen aggressiven Verhaltensmustern; das Alltagsgeschehen kann eher selbstbestimmt oder eher medienabhängig sein.

Medienerziehung sollte Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit eröffnen, störende Gefühle, irreführende Vorstellungen, problematische Verhaltensorientierungen und medienabhängiges Alltagsgeschehen zu erkennen und so aufzuarbeiten, daß emotionale Störungen abgebaut, irreführende Vorstellungen in realitätsangemessene überführt, problematische Verhaltensorientierungen in sozial gerechtfertigte transformiert und ein selbstbestimmtes Alltagsgeschehen entwickelt werden.

*(2) Medienbotschaften verstehen und bewerten:*

Bei diesem Aufgabenbereich gehe ich von der Problemlage aus, daß es angesichts der Medienentwicklung immer schwieriger wird, Medianaussagen richtig einzuordnen. Als Basis für ein angemessenes Verstehen und Unterscheiden von Medianaussagen und Programmen sollen die Kinder und Jugendlichen zunächst verschiedene Darstellungsformen von Inhalten im Hinblick auf die mit ihnen verbundenen Reduktionen von Realität kennenlernen, z.B. Modelle, Bilder, Töne, Texte und nichtverbale Symbole. Darüber hinaus geht es um Unterscheidungen zwischen verschiedenen Grundkategorien medialer Gestaltung und Vermittlung, z.B. um eine Differenzierung von Bericht und Meinung, Dokumentation und Inszenierung, Information und Unterhaltung, Realität und Fiktion, Aufklärung und Werbung, Instrument und Inhalt. Des weiteren sollen unterschiedliche Gestaltungstechniken verschiedener Medien bewußtgemacht werden, z.B. Kameraperspektiven und Kamerabewegungen bei Film und Fernsehen. Schließlich geht es um die Unterscheidung und Einschätzung verschiedener Gestaltungsarten und ihrer spezifischen Möglichkeiten und Grenzen, z.B. um die Besonderheiten von Roman, Hörspiel, Fernsehmagazin, Videofilm und Computerspiel.

*(3) Medienangebote unter Abwägung von Handlungsalternativen auswählen und nutzen:*

In diesem Aufgabenbereich sollen Kinder und Jugendliche lernen, Medienangebote bewußt im Sinne verschiedener Funktionen zu nutzen, z.B. für



Unterhaltung und Spiel, für Information und Lernen, für Problemlösen und Entscheidungsfindung, für Kunstgenuß und Kommunikation. Dazu gehören die Bereitschaft und Befähigung zu einer überlegten Programmauswahl und zum Vergleich der medialen Möglichkeiten mit nicht-medialen Handlungsalternativen für die genannten Funktionen.

*(4) Medien selbst gestalten und verbreiten:*

Im Rahmen der Medienerziehung sollen Kinder und Jugendliche die Möglichkeit erhalten, selbst technische Medien zur medialen Gestaltung eigener Aussagen zu verwenden, z.B. durch die eigene Gestaltung von Foto- oder Videodokumentationen, von Zeitungen, von Hör- oder Videomagazinen, von Hörspielen oder Videofilmen sowie von Computeranwendungen. Sie sollen Medien zur Dokumentation von Sachverhalten, zur Artikulation eigener Interessen und Bedürfnisse sowie zur künstlerischen Gestaltung nutzen. Auf diesem Wege können sie die bloße Rezipientenrolle verlassen und selbst Öffentlichkeit herstellen. Gleichzeitig erfahren sie technische Möglichkeiten von Medien in handelnder Weise, was sie befähigen soll, mediale Angebote kritisch einzuordnen und zu bewerten. Darüber hinaus können eigene Produktionen soziale Verhaltensweisen stärken und zu einer ästhetischen Sensibilisierung sowie zu einem angemessenen Anspruchsniveau gegenüber Medienangeboten führen.

*(5) Medien hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Bedeutung analysieren und beeinflussen:*

Mit diesem Aufgabenbereich wird die Notwendigkeit unterstrichen, daß Kinder und Jugendliche in die Lage versetzt werden, Medienangebote hinsichtlich ihrer Inhalte und ihrer Form sowie hinsichtlich der dahinterliegenden Interessen zu prüfen, zu analysieren und zu bewerten. Weiterhin sollen sie lernen zu durchschauen, wie ihre eigenen Bedürfnisse durch Medien aufgenommen und – gegebenenfalls – kanalisiert werden, wobei der jeweilige soziale Kontext bzw. die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt werden muß. Dabei geht es um die Analyse und Kritik von institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen der Medienproduktion, Medienverbreitung und Medienrezeption, z.B. bei den Printmedien, dem Rundfunk und der Computerindustrie. Medienanalyse und Medienkritik sind zugleich als Möglichkeit zu sehen, die eigene Posi-

tion im Rahmen der Massen- und Individualkommunikation und in der Gesellschaft zu durchschauen, kritisch zu reflektieren und sich für Verbesserungsmöglichkeiten zu engagieren.

Die beschriebenen Aufgabenbereiche und die dabei angesprochenen Teilaufgaben bieten einen pädagogischen Rahmen, in den auch die Medienverwendung zur Anregung und Unterstützung von Lernprozessen gestellt werden sollte. Damit könnte die unterrichtliche Medienverwendung ihren Beitrag zu der Zielvorstellung eines sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozialverantwortlichen Handelns in einer von Medien durchdrungenen Welt leisten.

## Literatur

- Birett, H. (1980): Verzeichnis in Deutschland gelaufener Filme/Entscheidungen der Filmzensur. München: Saur.
- Boeckmann, K. (1987): Wirklichkeitsverlust durch Medien. In: Sehen – Hören – Bilden, (1987), Nr. 147, S. 4–9.
- Bruner, J.S. & Olson, D.R. (1975): Lernen durch Erfahrung und Lernen durch Medien. In: Dichanz, H. / Kolb, G. (Hrsg.): Quellentexte zur Unterrichtstechnologie I. Stuttgart: Klett, S. 184–208.
- Bryant, J. (1993): Learning with Multimedia: A Psychological Assessment. In: The Pedagogical Challenge of Multimedia—Abundance for What Purpose? Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers, S. 65–72.
- Cyranek, G. (1992): Computergestützte kooperative Arbeit – technische Unterstützungssysteme und Konsequenzen für die Ausbildung. Arbeitspapier. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung.
- Doelker, C (1992): Medienpädagogik in der Sekundarstufe – der integrative Ansatz. In: Schill, W. / Tulodziecki, G. / Wagner, W.-R. (Hrsg.): Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen: Leske + Budrich, S. 107–131.
- Dorr, A. (1993): Multimedia Literacy Challenges. In: The Pedagogical Challenge of Multimedia – Abundance for What Purpose? Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers, S. 59–64.
- Flehsig, K.H. (1976): Die technologische Wende in der Didaktik. In: Issing, L.J. / Knigge-Illner, H. (Hrsg.): Unterrichtstechnologie und Mediendidaktik. Weinheim: Beltz, S. 15–38.

- Fröhlich A. (1982): Handlungsorientierte Medienerziehung in der Schule. Grundlagen und Handreichung. Tübingen: Niemeyer.
- Hagemann, W. / Tulodziecki, G. (1978): Einführung in die Mediendidaktik. Köln: Verlagsgesellschaft Schulfernsehen.
- Hentig, von, H. (1993): Die Schule neu denken. 2. Aufl., München: Carl Hanser Verlag.
- Hofstetter, F.T. (1993): zitiert nach: Kopp, K.: The Pedagogical Challenge of Multimedia—Abundance for What Purpose? In: The Pedagogical Challenge of Multimedia—Abundance for What Purpose? Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers, S. 10–27.
- Kozma, R.B. (1991): Learning with Media. Review of Educational Research, 61 (1991) 2, S. 179–211.
- Lück, van, W. (1994): Qualitätssteigerung von Schule und interaktive Medien. In: Pädagogische Führung, 5 (1994) 1, S. 24–28.
- Lukesch, H. (1974): Sozialisation durch Massenmedien. In: Schneewind, K.H. (Hrsg.): Psychologie der Erziehung und Sozialisation. Pädagogische Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 553–582.
- Revolution des Lernens (1994): Revolution des Lernens. In: Der Spiegel (1994) H. 9, S. 96–116.
- Schanda, F., u.a. (1993): Multimedia und Lernen. In: LOG IN, (1993) 1/2, S. 17–20.
- Tulodziecki, G. & Schöpf, K. (1992): Zur Situation der schulischen Medienpädagogik in Deutschland: Konzepte, Materialien, Praxis und Probleme. In: Medienkompetenz als Herausforderung an Schule und Bildung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 104–176.
- Tulodziecki, G. (1992): Medienerziehung in Schule und Unterricht. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, G. (1994): Unterricht mit Jugendlichen. Eine handlungsorientierte Didaktik mit Unterrichtsbeispielen. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Prof. Dr. Gerhard Tulodziecki  
c/o Universität GH Paderborn, FB 2  
33095 Paderborn